

# 日本の短期大学授業において学生の 英文ライティング力を高めるための プログラムの探索的研究

An Exploratory Study of EFL Writing Program in a Japanese Junior College Setting

MITA, Kaoru

三 田 薫

英語コミュニケーション学科教授

## 抄録：

日本の短期大学の必修一般英語コースで、学生グループにエッセイを書かせ、海外サイトに投稿させる活動を学期に3回行い、学生の英作文への影響を調べた。授業内活動は3種類の訂正フィードバック（機械作文評価ソフトウェア、ネイティブ教師による添削、英文添削サービス）を含む。授業内活動についての自由回答アンケートの結果分析にはテキストマイニング法の特徴語抽出を用いた。事前・事後ライティングテストおよび自由回答アンケート結果を分析した結果、各授業内活動が相互に補完的役割を果たしてライティングの fluency を高めた可能性があることが分かった。

## Abstract：

The purpose of this paper is to investigate how class activities affect students' writing to post on a global student forum, which was conducted for a mandatory general English class at a junior college in Japan. The class activities included three-way corrective feedback: feedback by automated writing evaluation software, a native teacher's feedback, and outsourced feedback. A text mining method (characteristic word extraction) was used to analyze open-ended questions about each in-class activity focused on writing essays. Pre- and post-writing test results and a student questionnaire indicated that the class activities played complementary roles in increasing students' fluency.

**キーワード**：第二言語作文、日本の短期大学、直接／間接訂正フィードバック、即時／遅延訂正フィードバック、ネイティブ教師、非ネイティブ教師、機械作文評価ソフトウェア、国際教育ネットワークアイアーン、テキストマイニング法、特徴語抽出

**Keywords** : second language writing, junior college in Japan, direct/indirect corrective feedback, immediate/delayed corrective feedback, native teacher (NT), non-native teacher (NNT), automated writing evaluation (AWE) software, International Education and Resource Network (*iEARN*), text mining method, characteristic word extraction

## 1. はじめに

文部科学省が全国の高校3年生約6万人（国公立約300校）を対象に行った「平成29年度英語力調査結果（高校3年生）」では、「読む・聞く・話す・書く」全てにおいて、英語力に課題があることが明らかになった。

高校3年生の英語力の低さの中でも特に注目すべきは、「書く」力の低さである。同調査は、高校3年生の80.4%の「書く」力が中学1年生から中学3年生のレベル（CEFERのA1レベル）で、答案の15.1%が「無回答」であったことを報告しており、平成27年度調査と同様の傾向を示している。

こうした現状に反して、学生が大学卒業後に参加する企業社会では、「書く」英語の重要性がますます高まっている。日本国内では、現在も、外国人と英語で「話す」機会は限られている。しかし「書く」英語については、インターネットの普及により、状況が一変した。時差や費用を気にする必要のない外国人とのコミュニケーション手段として、Eメールがビジネスにおける英語の読み書きの主役になっている（鴨下, 2010）。

「書く」英語は、記録を残せるという利点がある一方、間違った英語や意味が通じない英語が発信されると、それが証拠として残り、ビジネスにおいて致命的な打撃を与える恐れがある。そのため、第1に「正確さ」が求められる。また海外企業とのやりとりでは、英語が使えるというだけでなく、自らの主張を展開して相手を説得するため、海外で通用するロジックを身につけておく必要もある。したがって、社会人となる前段階の「書く」英語教育においては、英文の「正確さ」、内容の「論理性」両方の育成が期待されることになる。

本研究は、2014年度より短期大学の一般英語科目について行われてきた研究の延長線上にある。これまで学生の英語学習の動機づけと英語学習に影響する要因の調査（Mita *et al.*, 2015）、メタ認知力を高めて自立した学習者を育てる英文法指導（三田他, 2016）、ネイティブ教員と非ネイティブ教員の協働的指導についての研究（Mita *et al.*, 2017）、3種類の訂正フィードバックを提供しながら学生グループにエッセイを書かせ、海外サイトに投稿させる活動の英作文への影響調査（Mita *et al.*, 2018）、学生の英文ライティングにおける日本語の影響調査（Mita, Kubota, & De Vera, 2018）が行われ、それが本研究の土台となっている。本稿では、短期大学一般英語

科目で現在開発中の「英文発信力向上プログラム」の調査分析により、授業内活動のどの要因が、学生の英文ライティング力を高めるのかについて考察する。

## 2. 先行研究

学生の「書く」力の低さの原因について、仲川（2016）は、「書く基礎的な能力不足」「文構造の認識不足」「語彙知識の不足」という3点を挙げ、初・中級レベルの日本人大学生・短期大学生に特化した「書く」英語の指導研究の必要性を訴えている。「書く基礎的な能力不足」については、そもそも母語である日本語においても「書く」力が落ちているという指摘がある（木戸，2000）。「文構造の認識不足」については、中高の文法復習はほぼ効果をあげない（酒井他，2016）ことが示された一方、日本語話者と英語話者の着眼点の違いを意識させることにより、短期間の指導でも、英語が苦手な学生の「書く」力に効果がみられたという報告がある（守田，2016）。「語彙知識の不足」については、学生の産出語彙レベルの低さが指摘されている（阿久津・青木，2014）。また学生自身が、英語が書けない最大の理由を「語彙不足」であると感じている一方、それを補うため辞書の使用が許されても、それを有効に使う方法も知らないことが報告されている（阿久津他，2015）。

このように課題の多い日本人学生の「書く」力であるが、近年は、学生の英文をデジタルで残すことにより、ICTを活用した訂正フィードバックの導入が容易になった。訂正フィードバックは、効果的に行われれば、英文の「正確さ」の向上という点で、学習者に「気づき」を与え、第二言語習得理論（「アウトプット仮説」）に合致した英語習得の機会となり得る（Swain, 2000; 隅田，2012）。

本研究の予備調査として2017年度に行った事前・事後のライティングテスト比較で、顕著に高い成績を上げた習熟度別下位クラスがあった。そのクラスについて調査したところ、学生にまず日本語で思考させ、それを易しい日本語にした上で英語に置き換える指導を行っていたことが明らかになった。この調査を踏まえて、「英文発信力向上プログラム」を開発するという着想に至った。

「英文発信力向上プログラム」は、英文ライティングの際に、日本語から英語に置き換えるプロセスが含まれている。このような「和文英訳」による英語学習については、しばしばプロの技術を学ぶための「翻訳」と同一視されたり、時代遅れの英作文指導である「逐語訳」とされたりするなど、しばしば批判の対象となってきた。しかし杉浦（2013）はこれらの潮流に反論し、和文英訳による「書く」英語指導は「翻訳」でも「逐語訳」でもないと論じた。さらに「日本語を英語の構造に、英語的な考え方にほぐしてから、その意味・内容を英語で書く」（山村，1980：iv）指導こそが、ライティング指導のあるべき姿であると指摘している。

和文英訳を伴う「書く」英語指導については、複数の研究でその効果が実証され（Uzawa, 1996; Uenishi, 2006）、また Kobayashi & Rinnert（1992）は、特に英語が苦手な学生に効果があることを示している。しかしこうした研究の多くは、あらかじめ用意された日本語を英訳させたり、1回のみ調査分析であったりする。本研究の取り組みでは、まず日本語でブレインストー

ミングを行って内容を考えさせた上で、使える単語を活用しながら英語に置き換える指導を、一般英語必修科目の中で1学期に複数回実施する。

### 3. 「英文発信力向上プログラム」の概要

本研究の対象となる必修英語科目では、英語が苦手な学生が英語を「書く」際におつかる課題を1つ1つ克服して英文を完成させるようにするため、授業内活動として以下の一連のプログラムを開発し、今後本格的に実施していく予定である（図1）。

(1) 日本語によるブレインストーミング、構成、下書き

「書く基礎的な能力不足」克服のため、またグローバル社会で通用する「論理」を身につけさせるため、発信する内容を日本語で徹底的に考えさせ、論理展開させる。

(2) 英語的な構造の日本語

「文構造の認識不足」克服のため、作成した日本文について、視点や文構造の違いを意識させ、「英語的な構造の日本語」に直させる。

(3) 使える単語を活用

「語彙知識の不足」克服のため、「単語を知らないから書けない」という思い込みを捨てさせ、作成した「英語的な構造の日本語」に、使える単語を当てはめさせ、英文を作成するよう指導する。オンラインアプリの活用も指導する。

(4) 3段階フィードバック

「書く」英語において不可欠な「正確さ」向上のため以下の3段階の訂正フィードバックを行う。

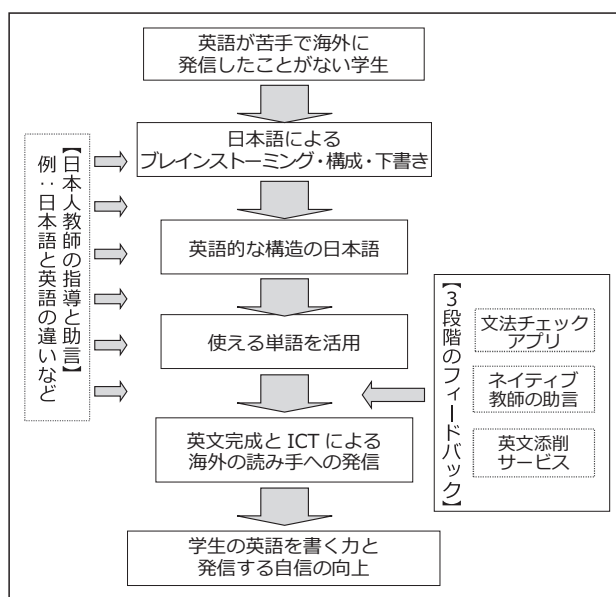


図1 英文発信力向上プログラムの流れ

- ① 文法チェックアプリ（すぐにエラーが表示される訂正フィードバック）
- ② ネイティブ教師の助言（直接教員から指導が受けられる訂正フィードバック）
- ③ 英文添削サービス（海外学校交流サイトに投稿前の訂正フィードバック）

本研究では現在開発中の上記プログラムに関わる「日本人授業」、「ネイティブ授業」、「文法チェックアプリ」、「英文添削サービス」、海外学校交流サイト「iEARN」の5つについて、科目終了時に実施した自由回答アンケート結果の定性分析を行う。

#### 4. 研究の目的

本研究の目的は下記の点を明らかにすることである。

「一般英語必修科目の授業内活動において英文ライティングの fluency を高める要因は何か」

#### 5. 研究方法

##### 5.1 対象者と授業内容

短期大学の英語コミュニケーションを専攻とする1年生91名を対象とした。対象者が受講する科目は、半期週2回実施の短期大学1年生対象英語必修科目である。週1回は日本人教師、もう1回はネイティブ教師が指導し、日本人教師とネイティブ教師が連携して授業を行っている。日本人授業では主に文法テキストを用いた文法指導、授業で使用するオンラインのアプリや英文添削サービスの利用指導、英文エッセイの作成指導を行った。ネイティブ教師の授業では文法項目のアクティビティ、英文エッセイの作成指導と添削、エッセイの内容についてのプレゼンテーションの指導を行った。対象学生は入学時のプレイスメントテストに基づき、以下の習熟度別クラスに属していた。<sup>1)</sup>

表1 対象学生のクラスと担当教師

	人数	日本人教師	ネイティブ教師
Class A	36	日本人 A	ネイティブ C
Class B	32	日本人 A	ネイティブ D
Class C	23	日本人 B	ネイティブ E

各クラスとも6~9グループが編成され、グループで世界140か国の学校交流サイト iEARN に投稿する3つの英文作成プロジェクトの課題に取り組んだ。1つ目の *Holiday Card Exchange* は、日本の祝日を紹介する英文を含むホリデーカードを作成するという活動、2つ目の *Global Food Show and Tell* は、日本料理の材料・作り方と解説英文を作成し写真とともに投稿するという活動、3つ目の *Girl Rising* は、世界の女子教育の課題について学んだ上で日本の女子教育の問題点について英文を書いて投稿するという活動である。これら3つのプロジェクトの英文作成と投稿を1年生が前期に行った。

学生は日本人教師の授業で上記3種類のプロジェクトの内容について日本語でプレインストーミングを行い、内容を整理して日本語ドラフトを作り、それを英文に置き換えた。

学生の作成した英文は、次の3種類のフィードバックを受けて修正された。1つ目のフィードバックである文法チェックは、オンラインで無料提供されている自動採点評価 (AWE) システムを用い、その自動エラーチェック機能を利用した (automated corrective feedback)。文法チェックの結果は20秒ほどで表示される (immediate corrective feedback)。この機能では、エラー部分とアドバイスが表示されるだけで、正しい表現が提供されることはない (indirect corrective feedback)。

2つ目のフィードバックであるネイティブ教師のフィードバックは、学内の学習管理システム (LMS) で学生が提出した英文やプリントアウトした英文について、教師が直接・間接のフィードバック (direct/indirect corrective feedback) を行った。教師がその場で行う場合 (immediate corrective feedback) も、数日後に学習支援システムやプリントアウトの英文に修正を施したものが提供される場合 (delayed corrective feedback) もあった。

3つ目のフィードバックである英文添削サービスについては、オンラインで有料提供されているサービスを用いた。これは人間が添削するもの (human corrective feedback) で、100単語500円程度で提供される添削サービスである。各クラスの各グループが3つのプロジェクトの英文について、1学期に合計400単語分の添削サービスを受けられるようにした。学生は作成した英文のうち単語数の制限範囲内で、不安のある部分を添削サービスにかけた。この添削サービスでは、日本人添削者あるいはネイティブ添削者による簡単な文法解説も提供されるため、学生は添削された英文と文法解説両方を読んで英文の書き方を学べるようになっている。添削結果は通常3日以内にオンラインで各学生グループに返却されていた (e-corrective feedback)。上記3種類のフィードバックは以下の表2のように分類される。

表2 授業で提供された3種類の訂正フィードバック

種類	即時／遅延	直接／間接	自動／人間	オンライン／手書き
自動採点評価システム	即時	間接	自動	オンライン
ネイティブ教師	即時／遅延	直接／間接	人間	オンライン／手書き
英文添削サービス	遅延	直接	人間	オンライン

## 5.2 調査の方法と手順

次の2つの調査を実施し、分析を行う。一つ目の調査は、半期授業の開始時と終了時にライティングテストを行い、語数について事前と事後の比較検討を行う。ネイティブ教師授業の初回と最終回にライティングテストを実施する。トピックは、「好きな場所」 (*My favorite places*) と

「故郷」(*My hometown*) の2種類で、各10分間の試験を行う (Appendix A)。

二つ目の調査は自由記述式のアンケートを実施し、その収集データについて質的分析を行う。自由記述式のアンケートは日本人教師最終授業で実施する。アンケートは、「日本人授業」、「ネイティブ授業」、「文法チェックアプリ」、「英文添削サービス」、海外学校交流サイト「*iEARN*」の5項目について行う (Appendix B)。アンケートは学内の教育管理システム (LMS) を用いてオンラインで実施・収集し、収集データの質的分析を行う。質的分析にはテキストマイニング法を用いる。使用するアプリケーションは、株式会社NTT データ数理システムの Text Mining Studio for Windows 6.1 である。

テキストマイニング法による英語ライティングの研究としては、阿久津他 (2015) と仲川 (2016) が、学生の自由記述アンケート結果をテキストマイニングの共起ネットワークで分析している。本研究では、テキストマイニングにおける「特徴語抽出」により学生の自由記述アンケート結果を分析する。「特徴語抽出」とは、各単語の特徴の強さを表す「指標値」の高い順に単語を抽出する方法である。本研究では特徴語抽出の方法として「抽出指標」の項目の1つである「補完類似度」を用いる。テキストマイニングの特徴語抽出で補完類似度を用いた英語教育の研究としては、中條&内山 (2004) が、英語コーパスの教育的応用のための複数の特徴語抽出の比較を行っている。

## 6. 結果

### 6.1 ライティングテストの語数分析

対象者は入学時に受験したプレイズメントテストにより上位から Class A, B, C の3クラスに分かれて授業を受けた。表3は各クラスのプレイズメントテストの平均点、標準偏差、最低点、最高点である。プレイズメントテストはリスニング、語彙・文法、リーディングの3種類で構成され、試験時間60分、300点満点である。

表3 プレイメントテストのクラス別スコア

	人数	平均	標準偏差	最低点	最高点
Class A	36	195.8	28.7	163	290
Class B	32	148.0	6.7	138	159
Class C	23	129.3	4.5	123	137
全体	91	162.1	33.8	123	290

表4は、トピック「好きな場所」(*My favorite places*、以下FAVと略称)の4月と7月の10分間ライティングテストの語数の平均、標準偏差、最低語数、最高語数である。

表 4 My Favorite Places (FAV) のライティングテストのクラス別事前・事後語数

	人数	平均	標準偏差	最低語数	最高語数
Class A 事前	36	67.5	22.0	21	124
Class A 事後	36	92.1	28.5	42	155
Class B 事前	32	52.1	17.3	23	100
Class B 事後	32	63.0	18.0	27	99
Class C 事前	22	49.1	17.2	19	80
Class C 事後	23	63.8	20.7	19	91

Class C の FAV データは 1 名分欠損しているため 22 名分となっている。

表 5 は、トピック「故郷」(*My hometown*、以下 HOME と略称) の 4 月と 7 月の 10 分間ライティングテストの語数の平均、標準偏差、最低語数、最高語数である。

表 5 My Hometown のライティングテストのクラス別事前・事後語数

	人数	平均	標準偏差	最低語数	最高語数
Class A 事前	36	74.6	24.1	34	126
Class A 事後	36	91.5	26.5	55	175
Class B 事前	32	36.3	15.4	9	85
Class B 事後	32	70.4	16.8	38	102
Class C 事前	23	47.7	18.0	14	80
Class C 事後	23	84.3	18.7	45	121

表 6 は、FAV および HOME が事前・事後でそれぞれ 100 語以上だった学生のクラス別人数である。10 分間ライティングテストの語数 100 語以上のデータ分析については、すでに Mita *et al.* (2018) で分析している。今回もデータ分析の対象として語数 100 語以上のライティングという基準を採用する。

表 6 クラス別トピック別ライティングテスト 100 語以上の人数

	FAV 事前	FAV 事後	HOME 事前	HOME 事後
Class A (36)	3	13	7	12
Class B (32)	1	0	0	2
Class C (23)	0	0	0	5
合計	4	13	7	19

Class C の FAV 事前データは 1 名分欠損しているため 22 名分からの結果である。

表 6 は、100 語以上の学生人数が FAV では事前 4 名から事後 13 名に増え、HOME では事前 7 名から事後 19 名に増えていることを表している。またトピック別にみると、FAV の事後テスト 100 語以上は全員 Class A の学生であるのに対し、トピック HOME については CLASS B で 2 名、Class C で 5 名が事後に 100 語以上となっている。このようにトピックの違いによって語



数を上げる学生に異なる特徴がみられることから、事後テスト100語以上の学生22名をTOPグループ（以下G\_TOPと略称）とした上で、以下のようにトピック別にFAVグループ（以下G\_FAVと略称）、HOMEグループ（以下G\_HOMEと略称）に分けて、それぞれのグループメンバーの自由回答をテキストマイニング法の特徴語抽出により分析することとした。

表7 G\_FAV、G\_HOME、G\_TOPの分類基準

名称	分類基準
G_FAV	FAVの事後ライティングテストで100語以上でありかつFAVの事前ライティングテストに比べて語数が増えている学生のグループ
G_HOME	HOMEの事後ライティングテストで100語以上でありかつHOMEの事前ライティングテストに比べて語数が増えている学生のグループ
G_TOP	G_FAVとG_HOME両方を合わせたグループ

FAV、HOMEどちらのトピックでも事後ライティングテストで100語以上でありかつ事前ライティングテストに比べて語数が増えている学生の場合は、語数が事前に比べてより多く増えているトピックのグループに入れた。上記表7の基準により、G\_FAVが10名、G\_HOMEが12名、G\_TOPが22名となった。

以下の表8はFAVについて、習熟度別3クラスの学生全員（91名）とG\_TOP22名の事前・事後の平均語数、標準偏差、最低語数、最高語数の比較データである。

表8 学生全員とG\_TOPのFAVライティングテストの事前・事後比較

	人数	平均語数	標準偏差	最低語数	最高語数
全員事前	91	57.6	20.8	19	124
全員事後	91	74.7	27.1	19	155
G_TOP事前	22	76.3	20.8	34	124
G_TOP事後	22	104.9	28.0	52	155

以下の表9はHOMEについて、習熟度別3クラスの学生全員（91名）とG\_TOP22名の事前・事後の平均語数、標準偏差、最低語数、最高語数の比較データである。

表9 学生全員とG\_TOPのHOMEライティングテストの事前・事後比較

	人数	平均語数	標準偏差	最低語数	最高語数
全員事前	91	54.4	26.1	9	126
全員事後	91	82.3	23.2	38	175
G_TOP事前	22	82.8	27.1	34	126
G_TOP事後	22	112.1	20.7	87	175

以下の表10はG\_FAV10名、表11はG\_HOME12名それぞれの所属クラス、プレイスメントテストスコア、FAVとHOMEの事前・事後の語数、および事前語数と事後語数の差について

の個別データである。G\_FAVは10名全員がClass Aに所属しているのに対し（表10）、G\_HOMEでは12名中2名がClass B、4名がClass Cに属している（表11）。<sup>2)</sup>

表 10 G\_FAV10名の各学生のライティングテスト事前・事後語数

No.	Class	Test Score	FAV 事前	FAV 事後	FAV 差	HOME 事前	HOME 事後	HOME 差
1	A	290	73	141	68	115	105	-10
2	A	244	79	109	30	89	87	-2
3	A	239	76	113	37	101	87	-14
4	A	223	68	131	63	69	94	25
5	A	203	91	139	48	98	122	24
6	A	203	73	111	38	106	94	-12
7	A	182	98	118	20	126	133	7
8	A	172	62	137	75	84	132	48
9	A	170	80	115	35	75	106	31
10	A	164	71	105	34	90	114	24
平均	—	209	77.1	121.9	44.8	95.3	107.4	12.1

表 11 G\_HOME12名の各学生のライティングテスト事前・事後語数

No.	クラス	テストスコア	FAV 事前語数	FAV 事後語数	FAV 差	HOME 事前語数	HOME 事後語数	HOME 差
1	A	240	59	63	4	98	103	5
2	A	219	107	155	48	118	175	57
3	A	216	124	132	8	105	148	43
4	A	196	109	105	-4	100	104	4
5	A	186	82	83	1	91	100	9
6	A	168	34	94	60	46	107	61
7	B	152	50	64	14	34	100	66
8	B	146	82	73	-9	50	102	52
9	C	135	65	88	23	45	105	60
10	C	134	52	90	38	66	108	42
11	C	127	64	52	-12	36	121	85
12	C	124	80	89	9	80	120	40
平均	—	170.3	75.7	90.7	15.0	72.4	116.1	43.7

次節では、G\_FAV、G\_HOMEそれぞれの自由回答式アンケート結果について、テキストマイニング法の特徴語抽出による定性分析を行う。

## 6.2 自由回答式アンケート分析

「日本人授業」、「ネイティブ授業」、「文法チェックアプリ」、「英文添削サービス」、海外学校

交流サイト「iEARN」の5項目について、自分の英語力向上に役立ったか、またどのような感想を持ったかについて自由回答アンケートを実施した。各項目について、G\_FAV, G\_HOMEそれぞれの学生の自由回答から抽出された特徴語と、各特徴語の原文参照のデータを紹介する。以下、カッコ内のClass A, Class B, Class Cは、コメントした学生の習熟度別所属クラスを表す。

### 6.2.1 日本人授業

G\_FAVの「日本人授業」に関する自由記述回答では、図2のように「英語」「思う」「授業」「自分」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

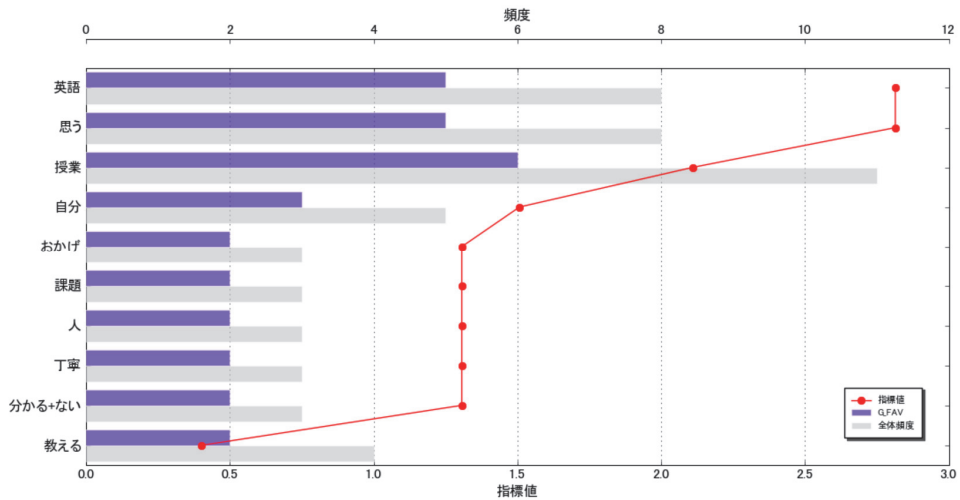


図2 G\_FAVの「日本人授業」についての特徴語抽出

G\_FAVの特徴語抽出で指標値が1番目と2番目に高い「英語」「思う」の原文参照では、「普段書かないようなトピックについて考えたり英語にしたりすることで、自分の知識にもなったり英語のライティング能力も少しは上がったかなと思います。(Class A)」、「言いたいことを日本語から英語にする点で、役立ったと思います。(Class A)」、「1つの日本語でも英語にしてみるとさまざまな英単語があるような単語がいくつかあると思うが、そのいくつかある英単語の中から文に合う適切な英単語を教えてもらい、自分で文に合う適切な英単語を選びとれるようになってきた。(Class A)」など、日本語を英語に置き換える際の指導が役に立ったと答えている。

G\_FAVの特徴語抽出で指標値が3番目に高い「授業」の原文参照では、「とてもわかりやすく説明していただいたり、一人ひとりに話しかけて不安なことを取り除いてくれて、授業がとてもやりやすかったです。(Class A)」、「ネイティブの先生の授業の相談なども気軽にすることができ、課題に効率よく取り組むことができました。(Class A)」、「先生とも友達ともたくさんのコミュニケーションがとれる授業だったと思います。人と意見を交わすことで新しい発見や気づきがたくさんありました。(Class A)」など、質問しやすい雰囲気があり、ネイティブ授業で理解できない部分を日本人授業で聞くことができたり、教師と学生、学生同士のコミュニケーション

が十分に取れたというコメントがみられた。

G\_HOMEの「日本人授業」に関する自由記述回答では、図3のように「良い」「聞く+できない」「先生」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

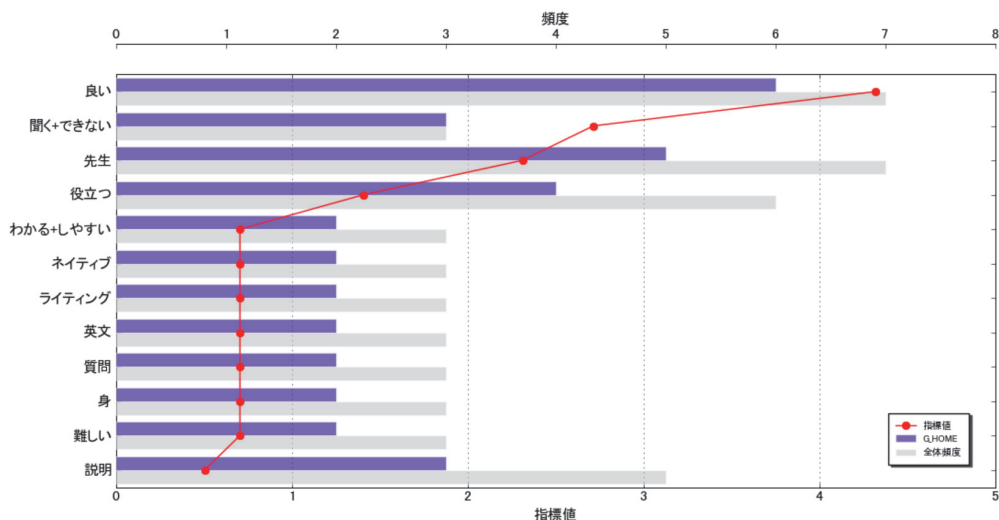


図3 G\_HOMEの「日本人授業」についての特徴語抽出

G\_HOMEの特徴語抽出で指標値が最も高い「良い」、3番目に高い「先生」の原文参照では、「一つずつ区切りながら説明して進めてもらったので、必要以上に混乱することがなかったのでよかったです。(Class A)」、「分からないときに質問ができるコーナーがあって、良いと思いました。(Class A)」、「英語に訳しやすい日本語文の作り方を先生に教えてもらったのがすごく役立ちました。(Class B)」、「自分たちの意見だけではちゃんと文が成立しなかったけど、先生が少しアドバイスしてくれたり、英文を直してくれたりしたので、ちゃんとネイティブの先生や外国人に伝わる文が書けて、よかったです。(Class C)」、「基本的な問題から発展的な問題まで丁寧に順に行ってくださったので、基礎的な面では、土台が出来上がったのではないかと思います。先生の説明はとてもわかりやすく、ずっと難しいと思い続けていた英語も楽しいと思うようになりました。(Class C)」など、わかりやすい文法説明やライティングのアドバイス、質問しやすい環境がよかったというコメントがみられた。

G\_HOMEの特徴語抽出で指標値が2番目に高い「聞く+できない」の原文参照では、「ネイティブの先生に聞けないことも日本人授業があったおかげでとても聞きやすかった。(Class B)」、「今まで聞くことができなかった文法についての素朴な疑問や、情報を発信する際の注意点の説明、添削など様々な面においてたくさん指導していただきました。(Class C)」など、ネイティブ授業では聞けないことや初歩的で聞きづらい文法の疑問なども聞きやすかったというコメントがみられた。

## 6.2.2 ネイティブ授業

G\_FAVの「ネイティブ授業」に関する自由記述回答では、図4のように「話す」「慣れる」「耳」「書く」「多い」「訂正」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

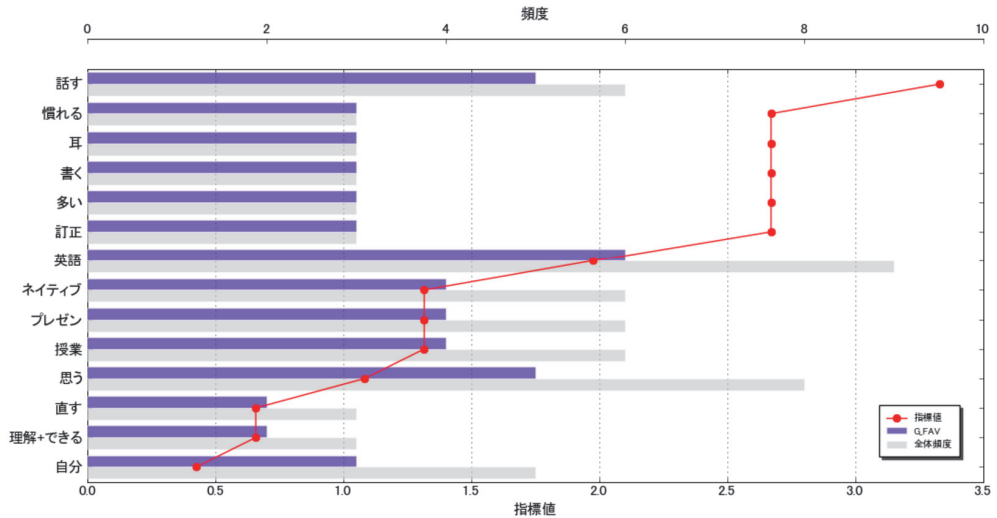


図4 G\_FAVの「ネイティブ授業」についての特徴語抽出

G\_FAVの特徴語抽出で指標値が最も高い「話す」、同列2位の「慣れる」「耳」「多い」の原文参照では、「高校までではなかなか経験できなかったネイティブの先生との関わりをもて、ナチュラルスピードで話される英語を必死に聞き取ろうとして、かなり英語力は向上したと思います。特に耳がとても英語に慣れたと思います。(Class A)」、「普段ネイティブの発音を聞く機会や話す機会がなかったので、だんだんネイティブの先生の発音に耳が慣れていったかなと思います。話している内容がわからないときもあったけど、だいたいは理解できるようになりました。(Class A)」「長い間ネイティブと普通の会話、日常会話のように話す機会がなかったので、改めて日本と外国との違いに気づきました。(Class A)」「最初は何をいっているのか全然分からなかったが多かったけど、今では、先生が何を伝えたいのか、わかるようになって、とっても、授業が楽しかったです！(Class A)」「授業を英語でしてもらうことによって、英語を耳に慣らすことができた。(Class A)」など、ネイティブの話す英語を聞いて理解する力が徐々に身について慣れてきたというコメントがみられた。

G\_FAVの特徴語抽出で指標値が同列2位の「書く」「訂正」については、「まずは自分の力で書いてみて、全部完璧はないからC先生が見て訂正してくれることで、自分の中での英語の知識も増え、こうなんだなあとか、なるほどと理解できるようになってきた。(Class A)」、「自分が書いた英語をネイティブの先生に直してもらうことで、自分の英語がどれだけ間違っているのかやどこが間違っているのかがよく分かりました。(Class A)」、「プレゼンの構成の訂正はとても自分のためになりました。意味は合っていても使い方が間違っていたり、文法上使用することができないところは、自分では気づくことができなかった。(Class A)」など、自分の書いた英語をネ

イティブ教師に訂正してもらえること、プレゼンテーションの構成をチェックしてもらえるところが役に立ったという回答がみられた。

G\_HOMEの「ネイティブ授業」に関する自由記述回答では、図5のように「良い」「つく」「文」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

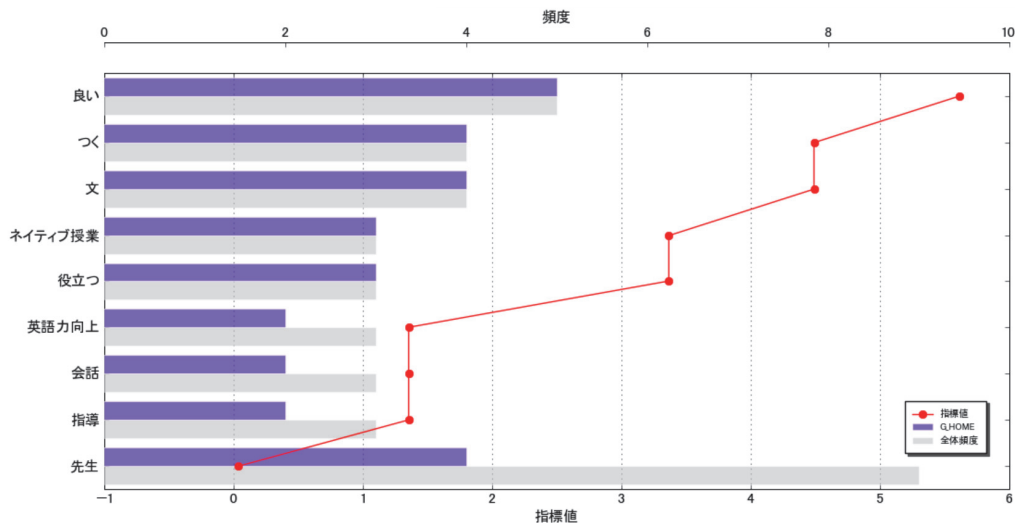


図5 G\_HOMEの「ネイティブ授業」についての特徴語抽出

G\_HOMEの特徴語抽出で指標値が最も高い「良い」、2番目に高い「つく」の原文参照では、「ほぼすべて英語で行ったため、リスニング力もついたし、進度にあわせてワークシートだったりレイアウトの参考になるプリントを配布してくれたので、やりやすかったです。プレゼンの前にチェックしてくれたことで、正しい文で発表できたのでよかったです。(Class A)」、「先生が直してくれる英文を確認すると、自分たちが作った文に比べて簡潔になっているので、英語力向上に役に立ちました。必要な情報と、不要な情報の区別がつくようになったと思います。常に英語で話しているのでライティングだけではなくて、リスニングのいい機会にもなりました。(Class B)」、「以前は外国人の言っていることがあまり理解できなかったけれど、大体理解できるようになりました。よかったです。(Class C)」、「日本人とはコミュニケーションの感覚がまったく違うことに驚きましたが、そのときどうすべきなのかたくさん指導していただきました。意見を述べるときは、相手にその言葉の意味が本当に伝わるのかということを考えながら英文作成に取り組む癖がつきました。(Class C)」など、リスニング力、ライティング力、簡潔な文を書く力や、相手に伝わるような英文を書く習慣が身についたという回答がみられた。

G\_HOMEの特徴語抽出で指標値が「つく」と同列で2番目に高い「文」の原文参照では、「ネイティブ授業では、読む人たちにわかりやすいシンプルな文にしてくれたので、たくさんの複雑な文だけがいいってことではないんだと、思いました。(Class A)」、「ちゃんとした英文を書けないので、ネイティブの先生の指導を受けながら沢山の文が書けたと思います。(Class C)」など、わかりやすいシンプルな文の書き方を教わったこと、たくさんの文が書けるように

なったことを評価するコメントがみられた。

### 6.2.3 文法チェックアプリ

G\_FAVの「文法チェックアプリ」に関する自由記述回答では、図6のように「思う」「英文」「分かる+ない」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

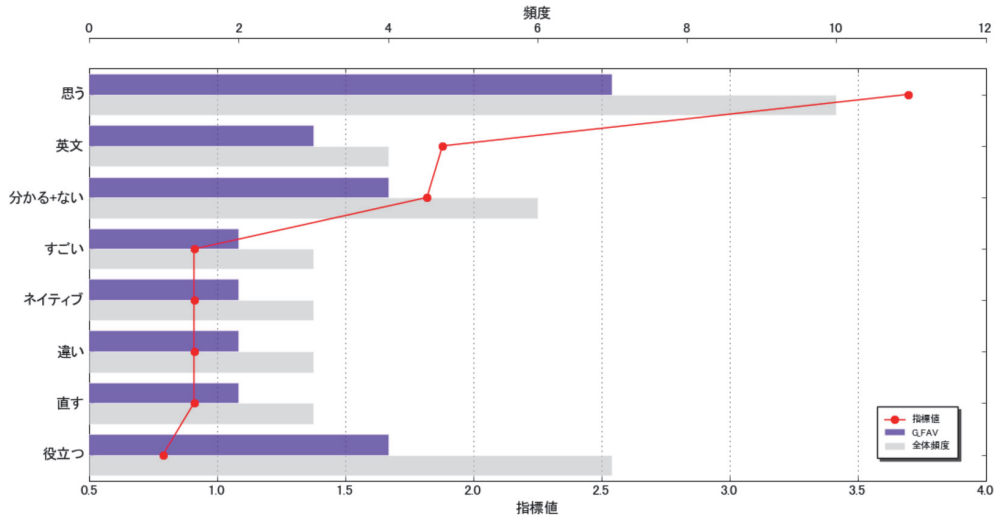


図6 G\_FAVの「文法チェックアプリ」についての特徴語抽出

G\_FAVの特徴語抽出で指標値が最も高い「思う」、2番目に高い「英文」の原文参照では、「自分が書いた英文をすぐに採点してもらうことにより、自分が間違えた理由を考えやすい。また、採点が間違っていることがあるが、自分で合っているか考えることで、英語力が向上しやすいと思った。(Class A)」 「とても役立ったと思います。自分では気づくことのできない文法の間違いやスペルミス、段落の違い、表現の違いを見やすく指摘してくれるのは、とてもわかりやすかった。ケアレスミスなどをしたときは悔しくなるので、エラーチェックされないようみんなで確認する時間も取れた。(Class A)」など、間違いを指摘されたところについて自分で理由を考え積極的に活用したいという前向きな姿勢がみられた。一方で、「ネイティブの先生に直してもらった英文を文法チェックアプリにかけたときにすごく直されていたこともあったので、過信しすぎず、自分でもちゃんと考えて使える部分は使うというふうにした方がいいかなと思いました(Class A)」など、過信してはいけないというコメントもみられた。

G\_FAVの特徴語抽出で指標値が3番目に高い「分かる+ない」の原文参照では、「どこが間違っているのか分からないことがあったので、そこがもっと自分たちで理解できたらよかったですと思いました。(Class A)」 「文法チェックアプリで訂正してくれるのはとてもありがたかったけど、どうやって直していいのかまったく分からないところもたくさんあって、結構そこで時間を費やしたことがありました。(Class A)」など、どこが間違っているのかわかりにくいという指摘がみられた。

G\_HOMEの「文法チェックアプリ」に関する自由記述回答では、図7のように「英語」「合う」「間違う」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

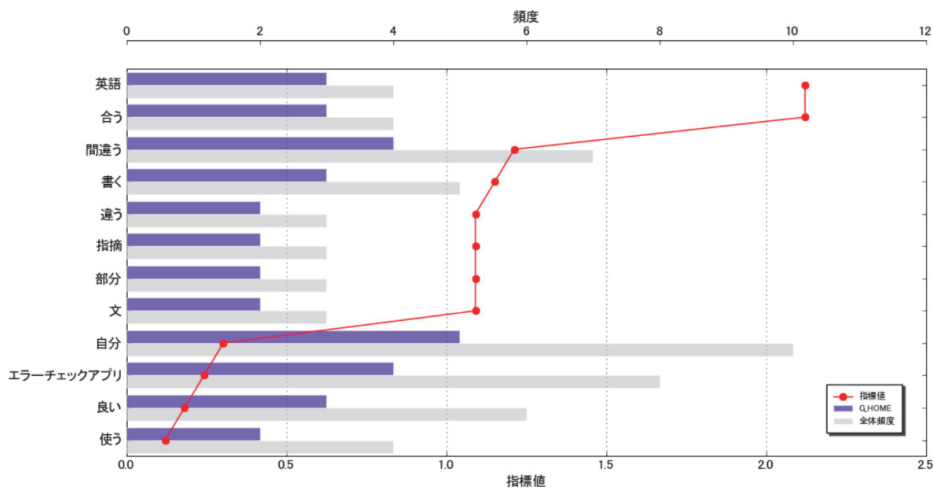


図7 G\_HOMEの「文法チェックアプリ」についての特徴語抽出

G\_HOMEの「文法チェックアプリ」についての特徴語抽出で指標値が最も高い「英語」と3番目に高い「間違う」の原文参照では、「間違っている部分が英語で書かれているので、少しだけ、どこがどう違ったのかわかりにくいときがありました。それも含めて英語の勉強になりました。(Class A)」とClass Aの学生は積極的に活用する姿勢を見せているのに対し、Class B, Cの学生については、「サイトがすべて英語で書かれているため、どこに進んだらよいのかまったくわからない状況だった。(Class B)」、「間違った英文を指摘してくれるのはすごくありがたいと思いました。しかし、やはり私の英文作成力はまだまだだと思いました。(Class C)」、「自分が作った文と、直された文の違いがあまりにも多かったので、どこを直せばいいのか、どこが間違っているのか分からないことがほとんどでした。三単現のsが付いていないとかの細かいミスしか直せなかったです。文法チェックアプリからのヒントがもう少しほしかったです。(Class B)」など、アプリが活用できず、もてあますコメントがみられた。

G\_HOMEの「文法チェックアプリ」についての特徴語抽出で指標値が2番目に高い「合う」の原文参照では、「修正の文があまり出てこないの、合っている文が書けません。そのため、ネイティブの先生に聞いたりする方が、ちゃんとした文章を書けるのではないかと思います。修正文が出る文法チェックアプリがいいと思います。(Class C)」 「軽く見直したいというときには役立ちましたが、詳しくチェックしたいというときにはあまり役に立たなかったと感じました。合っているのか間違っているのか、判断に困ることが、ときどきありました。(Class C)」など、エラー部分の指摘だけではなく、正解も表示してほしいというコメントがみられた。

#### 6.2.4 英文添削サービス

G\_FAVの「英文添削サービス」に関する自由記述回答では、図8のように「表現」「自分」



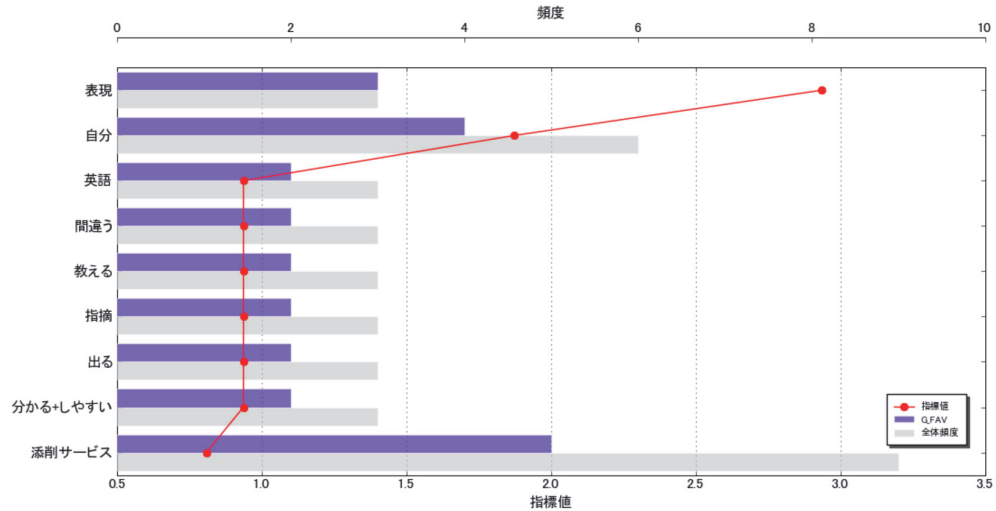


図8 G\_FAVの「英文添削サービス」についての特徴語抽出

といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

G\_FAVの「英文添削サービス」に関する特徴語抽出で指標値が最も高い「表現」の原文参照では、「本当に分かりやすく添削されていて、どこがだめだったのか、自分たちはどういう文法が苦手なのか、また、こういう表現もあるのかと気づかされるものばかりでした。(Class A)」、「丁寧でかつ細かい添削でとても信頼出来ました。こういう表現の仕方もあるんだと納得する場面が多かったです。(Class A)」など、自分の気がつかなかった表現を学べたことを評価するコメントがみられた。

G\_FAVの特徴語抽出で指標値が2番目に高い「自分」の原文参照では、「日本食を紹介するときとかに使う言葉で日本語を英語に訳すと一般的な訳が出てくるんですけど、添削サービスの添削だと料理に使う専門用語に変換してくれていて、自分が気づけなかったことを返信してくれたので、とても役立ちました。(Class A)」、「知らない単語が出てきて自分の中でボキャブラリが増えたりこんな言い方もあるのかなど新たな気づきもありました。(Class A)」、「なぜ間違えているのかを推測して書いてくれているので、自分が間違えた理由を理解しやすかった。また、合っている英単語を書いても、より適切だと考えられる英単語を教えてくれるので、とても英語力向上に役立った。(Class A)」など、やはり自分の気がつかなかった表現を学べ、間違った理由も解説してもらえることを評価するコメントがみられた。

G\_HOMEの「英文添削サービス」に関する自由記述回答では、図9のように「思う」「直す」「良い」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

G\_HOMEの「英文添削サービス」に関する特徴語抽出で指標値が最も高い「思う」「直す」「良い」の原文参照では、「(添削に)時間がかかってしまう分、しっかりと人が添削してくださるので、どこを直したら良いのかよく確認できました。情報を発信する前に、このような添削をしてくれるサイトにアップするのはいいことだと思います。(Class C)」、「機械ではなく

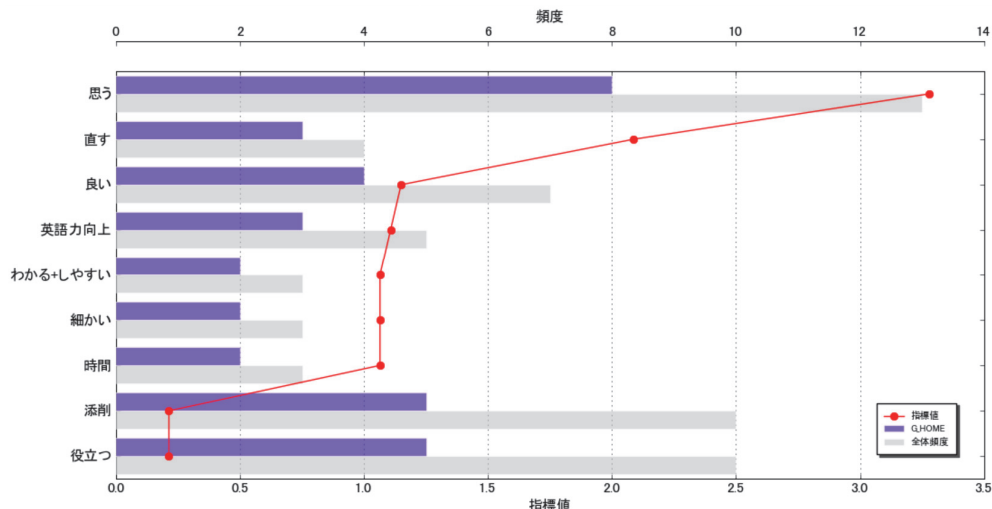


図9 G\_HOMEの「英文添削サービス」についての特徴語抽出

て、人が直してくれているので、文法チェックアプリよりも正確だと思ふのと、分かりやすくまとまった文ができたと思います。(Class B) など、外部にアップする前に正確な英文に直されることは良いというコメントがある一方、「直してもらっているので、英語力向上に役立った感じはしなかったです。(Class B) など、英語力向上につながらないというコメントもあった。

### 6.2.5 海外学校交流サイト iEARN

G\_FAVの*iEARN*に関する自由記述回答では、図10のように「英語力」「見る」「日本」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

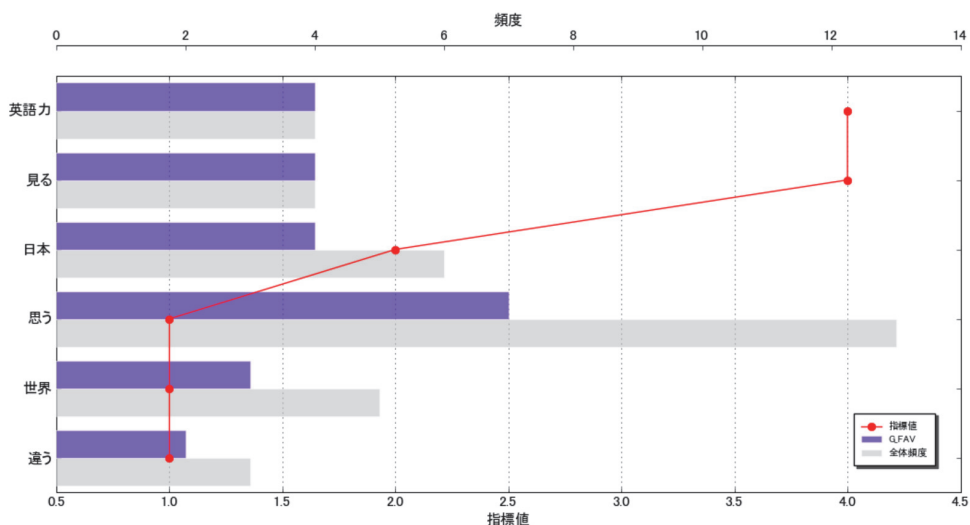


図10 G\_FAVの「iEARN」についての特徴語抽出

G\_FAVの「iEARN」に関する特徴語抽出で指標値が最も高い「英語力」や2番目に高い「見る」の原文参照では、「このような経験は初めてだったのでとても新鮮でした。自分達の思いが伝わればよいなと、それからもっと日本について知って欲しいなと思います。英語力の向上にも繋がり一石二鳥だなと感心し、とても楽しい経験でした。(Class A)」といったiEARN投稿活動についてのポジティブなコメント、また「いつも英文を作るときは、自分で作って自分で満足するだけだったけど、iEARNは世界の人々が見るということで、いつもとは違った神経を使いました。(Class A)」、「ホリデーカードを作ったり、日本食の紹介をするときに、私たちが日本のことを発信するのに私たちの当たり前が外国の人から見たらわからないことなんだなと思わせる瞬間がいくつもありました。外国の人からの視点を今まで意識してなかったことに気づきました。(Class A)」、「(ホリデーカードは)海外の方が実際に見るので、いつも以上に文法を間違えていないか、失礼なことや不快になるようなことを書いていないかについて、確認するようになりました。(Class A)」、「さまざまな国の人に見られる文なので、わかりやすい文にしたり、適切な表現を使っているか確認することで、理解しやすく、他国の人に失礼のない文を作ることができるようになったので、英語力、また異文化理解にも役立った。(Class A)」など、海外の人が見ることを意識して、より注意深く英文を書こうとするコメントが多かった。

G\_FAVの特徴語抽出で指標値が3番目に高い「日本」の原文参照では、「文化や宗教、日本とは違う現状をしっかりと理解し投稿する必要があると思った。他の世界のことを学ぶきっかけにもなり、初めて知ったことが多かった。(Class A)」、「英文を作るだけでなく、世界のことも知れてよかったと思います。日本の食べ物も世界に発信できてよかったと思います。(Class A)」といった日本の文化発信の活動であることを意識したコメントがみられた。

G\_HOMEのiEARNに関する自由記述回答では、図11のように「ホリデーカード」「楽しい」「活動」「役立つ」といった表現が、指標値の高い特徴語として抽出されている。

G\_HOMEのiEARNに関する特徴語抽出で指標値が最も高い「ホリデーカード」や同列2位

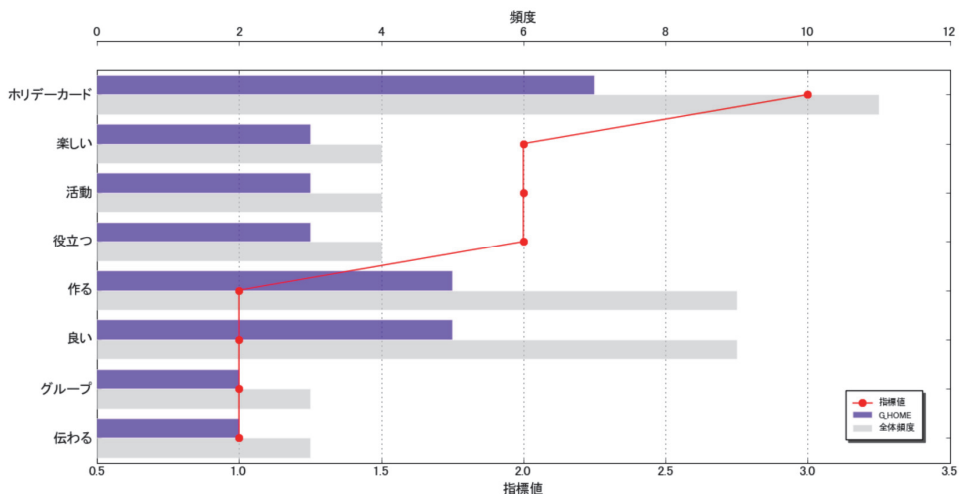


図11 G\_HOMEの「iEARN」についての特徴語抽出

の「楽しい」と「活動」の原文参照では、「ホリデーカードを作る活動は普通の授業に比べて楽しく英語の面以外にもグループでの絆みたいなものが生まれたので新鮮でよかったです。(Class A)」、「かわいい成人式のホリデーカードが仕上がったので、喜んでくれているといいなと思います。(Class B)」、「ホリデーカードをグループのみんなと作るのが楽しかったです。世界のひととのホリデーカードや *iEARN*で意見交換することや繋がることはとてもいいことだと思います。(Class C)」、「今まで取り組んだことのない活動だったので、失敗もありましたが、楽しく取り組むことができました。ホリデーカードを作り、これがたくさんの人に見てもらえるのだなと思うととてもうれしく思いました。(Class C)」といった、ホリデーカード作り、それをグループで取り組めることや、海外の人に見てもらえることを楽しんでいるコメントが多くみられた。

G\_HOMEの *iEARN*に関する特徴語抽出で指標値が4番目に高い「役立つ」の原文参照では、「*iEARN*に英文を投稿する活動やホリデーカードを作る活動は自分の英語力向上に役立ちました。世界中の投稿したものが閲覧できるのはいいなと思いました。(Class A)」、「とても役立ちました。自分の英文作成について見直す良い機会になりました。たくさんの世界の情報を得ることもできました。コミュニケーションの際に相手に正しく伝わるかをまず考えることが大切だと学ぶことができました。(Class C)」など、自分の英語力向上に役立つ学習であることを強調するコメントがみられた。

## 7. 考 察

英語授業において英文ライティングの fluency を高める要因を調査した。事後のライティングテストで事前より語数を増やした学生のうち 100 語以上の学生の自由回答を調査した結果、5つの授業内容のどれも英語力向上に役立っていること、またそれぞれが互いに補完しあって総合的に英語ライティングの fluency を高めている可能性があることが分かった。また効果を上げる要因が習熟度別で異なる可能性があることが分かった。

10 分間ライティングテストを、事前と事後で実施した。トピックは、「自分の行きたい場所とその理由を 3つ挙げる」(*My favorite places*) と、「自分の故郷について説明する」(*My hometown*) である。その結果、*My favorite places* で事後に 100 語以上だった学生 10 名は全員習熟度別で一番上の Class A に属しているのに対し、*My hometown* で事後に 100 語以上だった学生 12 名のうち半数は Class B と Class C に属していた。

英語の文章は一般的に、「語り文」(narration)、「描写文」(description)、「解説文」(exposition)、「論証文」(argumentation) の 4 種類に分けられる。その中でトピック *My favorite places* はどちらかと言えば「解説文」に、トピック *My hometown* は「描写文」に属する。「解説文」は「論証文」ほどの認知力と論理性が要求されないものの、「描写文」に比べて、ある程度の抽象化や論理の組み立てが必要となる (cf. 大井&石川, 2006)。

「自分の故郷について説明する」という「描写文」の場合、英語プレースメントテストのスコアの低い学生でも努力次第で語彙を大幅に伸ばせることが示された。Class B と Class C の学

生計6名は、トピック *My hometown* の10分間テストで、事後に単語数が平均57.5語増えている。こうした学生たちは、論理的に文章を書くトレーニングを加えることで、*My favorite places* のような「解説文」でも語数を増やせる可能性がある。一方Class Aの学生が「解説文」のトピックで語数を伸ばせたのは、元々英語力が高いということから、これまでの英語授業などで論理的な文を書いたり発表したりする機会が英語力の低い学生よりも多く提供され、こうしたライティングの経験を積んでいた可能性がある。

トピック *My favorite places* で事後に100語以上の学生10名のグループをG\_FAV、トピック *My hometown* で事後に100語以上の学生12名のグループをG\_HOMEとした。その上で、G\_FAV、G\_HOMEのグループ別に、授業で実施された英文ライティングに関する5項目（「日本人授業」、「ネイティブ授業」、「文法チェックアプリ」、「添削サービス」、海外学校交流サイト「iEARN」）について実施した自由回答アンケートの記述データを、テキストマイニング法の特徴語抽出で調査した。その結果、英文ライティングのfluencyが伸びた学生については、5項目のいずれも英語力向上のために機能していること、また「日本人授業」と「ネイティブ授業」、「文法チェックアプリ」と「英文添削サービス」が、それぞれ互いの不足部分を補って効果を上げていること、さらに海外学校交流サイトiEARNへの投稿については、G\_FAVとG\_HOMEで関心を持つポイントに異なる傾向がみられることが明らかになった。

「日本人授業」については、ブレインストーミングで考えた日本語を英語に置き換えるときに日本人教師から受けたアドバイスが役に立った、またネイティブ授業の分からない部分を日本人教師に相談できるといったメリットが挙げられた。特に下位クラスについては、文法の基礎を身につけることができたという感想がみられた。日本語発想を英語発想に切り替えて英文ライティングに生かすための学習は、日本人授業で今後さらに強化していく予定である。

「ネイティブ授業」については、どちらのグループでも、オールイングリッシュの授業に段々慣れてリスニング力が向上したという感想、またネイティブ教師による添削やプレゼンテーション指導が役に立ったといった、日本人授業ではみられないコメントがみられた。このように日本人授業、ネイティブ授業が、学生の英語ライティング力向上のため、相互補完的に機能していることが分かった。

「文法チェックアプリ」については上位クラスと下位クラスで評価が分かれた。Class Aの学生については、G\_FAV、G\_HOMEどちらのグループでも、エラーが瞬時に表示されることを評価し、間違いの修正を自分で考える良い機会となるという前向きな評価がみられた。一方Class B、Cの学生は、エラー表示だけで正しい表現が提供されないことに対する不満のコメントがみられた。学生に授業内でこうしたオンラインアプリを使用させ、その有効性と限界を体験させること、また学生が不用意に機械翻訳などのアプリに頼ることの危険性を学ばせ、アプリを上手に活用する姿勢を身につけさせることが、今後の英語授業で教えるべきスキルの1つとなっていくことが予想される。

「英文添削サービス」については、G\_FAV、G\_HOME、上位クラス、下位クラスに関わらず、有意義であったというコメントが多くみられた。Class Aの学生は、ネイティブ教師の添削

結果とは別の表現を学ぶ機会が得られることを高く評価していた。一方、Class B, Cの学生は、文法チェックアプリでは提供されない正確な英文が提供されるため、安心して海外のサイトに投稿できることを評価していた。このように「文法チェックアプリ」と「英文添削サービス」も、学生の英語ライティング力向上のため、相互補完的に機能していることが分かった。

「海外学校交流サイト *iEARN* への投稿」については、G\_FAV 学生からは、自分たちの英文が海外の人に読まれることを意識して注意深く書こうとするコメント、また日本文化発信の機会であることを意識したコメントが多かった。それに対し、G\_HOME の学生からは、*iEARN* プロジェクトの最初の活動である *Holiday Card Exchange* のカード作りを楽しむコメントが多くみられた。グループでのカード作りのような一見英語力向上に関係ない活動が、特に習熟度の低い学生の学習意欲を高めて英文ライティングの fluency を向上させている可能性がある。

## 8. まとめ

現在開発中の「英文発信力向上プログラム」の5つの授業内活動が相互補完的に作用し、習熟度別で上位クラス、下位クラスそれぞれの学生の英語ライティングにおける fluency を向上させる助けになっていることが確かめられた。H31 年度から、短大共通英語科目が通年化し、コマ数が倍増する予定である。それに伴い、ドラフトを論理的にまとめる指導、日本語を英語発想で英語に置き換えるトレーニング、日本人授業とネイティブ授業の連携体制を強化し、海外学校交流サイトのさらなる活用を進めていきたい。また英文ライティング力の顕著に高まった学生の調査を続け、効果的な英文ライティング指導の研究を継続する予定である。

## 注

※本研究は日本学術振興会科学研究費助成授業 2018 年度基盤研究 C「英語が苦手な学生が英語を書く力と発信する自信を高めるためのプログラムの効果検証」の助成を受けて行われた。

- 1) 調査が行われた授業は、習熟度別 4 クラスで授業を実施したが、Class D のデータが収集時のトラブルにより収集できなかったため、今回は上位 3 クラスのデータを用いて分析している。
- 2) Class C で HOME で 100 語以上の学生は 5 名いたが、そのうち 1 名は、FAV の事前データが欠損していたため、グループから外した。

## 参考文献

- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42(2), 183-209.
- Mita, K., Isticioaia-Budura, A., Kurita, R., Kurita, T., Maurer, Y., Lavey, R. C., & Baldwin, D. (2017). Exploring integrated teaching in a general English class at a junior college in Tokyo: Advantages and challenges. *実践女子大学短期大学部紀要* = *The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, 38, 1-25.
- Mita, K., Isticioaia-Budura, A., & Lavey, R. C. (2015). Factors that influence English learners in a

- Japanese women's junior college—Beliefs and motivations. *実践女子大学短期大学部紀要* = *The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, 36, 1–21.
- Mita, K., Kubota, Y., & De Vera, L. (2018). Analyzing L1 traces in the errors of Japanese EFL learners' written English. *Jissen English Communication*, 45, 25–44.
- Mita, K., Kubota, Y., Kurita, T., Maurer, Y., Baldwin, D., De Vera, L., & Lavey, R. C. (2018). The effect of three-way corrective feedback in EFL writing in a Japanese junior college setting. *実践女子大学短期大学部紀要* = *The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, 39, 23–49
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language acquisition* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Uenishi, K. (2006). A study of factors contributing to English writing ability: With a focus on two types of writing task. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 17, 71–80.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5(3), 271–294.
- 阿久津純恵, & 青木敦子. (2014). 日本語を母語とする大学生英語学習者の英語ライティングにみられる傾向の分析—語彙と共起表現に関する一考察. *桜美林論考. 言語文化研究*, 5, 37–49.
- 阿久津純恵, 青木敦子, & 谷みゆき. (2015). 日本語を母語とする大学生英語学習者の英語ライティングにみられる傾向の分析—学習者コーパスと記述式アンケートを用いた一考察. *桜美林論考. 言語文化研究*, 6, 1–15.
- 大井恭子, & 石川直美. (2006). 「知識伝達モデル」から「知識変形モデル」への発展を志向するアカデミック・ライティング指導: 「問いかけ」とピア・レビューの重要性に着目して. *千葉大学教育学部研究紀要*, 54, 105–117.
- 鴨下恵子. (2010). ビギナーレベルの大学生に対するライティング指導の試み. *東京工芸大学工学部紀要*, 33(2), 55–61.
- 木戸光子. (2000). 大学における文章表現教育の試み. *筑波大学留学生センター日本語教育論集*, 15, 73–86.
- 酒井志延. (2016). リメディアル教育を必要とする学習者を自律的学習者にするための教授法・教材開発. 科学研究費助成事業基盤研究 (C) (一般) 研究成果報告書 <https://kaken.nii.ac.jp/file/KAKENHI-PROJECT-25370649/25370649seika.pdf>
- 杉浦正好. (2013). 英文ライティング指導のための和文英訳. *愛知学院大学文学部紀要* = *Bulletin of the Faculty of Letters of Aichi Gakuin University: 愛知学院大学論叢*, 43, 53–63.
- 隅田朗彦. (2013). 英作文指導における特定の文法項目に焦点を当てた修正フィードバックの効果. *文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要*, 12, 99–112.
- 中條清美, & 内山将夫. (2004). 統計的指標を利用した特徴語抽出に関する研究. *関東甲信越英*

語教育学会研究紀要, 18, 99-108.

仲川浩世. (2016). 短期大学生を対象としたパラグラフ・ライティングの指導実践とその効果.

関西外国語大学研究論集, 104, 117-127.

三田薫, 栗田智子 & マウラー裕子. (2016). 短期大学必修英語教育科目における自己調整学習プ

ログラムの実践—メタ認知能力を高めて自律した学習者を育てる英文法学習指導. 実践女子  
大学短期大学部紀要 = *The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, 37, 15-44.

守田美子, 池頭純子, 松岡みさ子, & 松本由美. (2016). 写真を活用した英語ライティング指

導. *リメディアル教育研究*, 11(2), 181-189.

文部科学省. (2017). 「平成 29 年度 英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要」 [http://www.mext.](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf)

[go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf)

山村二郎. (1980). 『英語表現の実際役に立つ表現集 150』東京：研究社

山本英子, 木田敦子, 神崎享子, & 井佐原均. (2005). コーパス中の呼応表現を抽出する問題に

おける類似尺度. *自然言語処理*, 12(2), 157-174.

## Appendix A

ライティングテストの2つのトピック

1. 「好きな場所」(My favorite places) : 自分の行ってみたいところ、あるいは行きたくないところについて、その理由を3つ書いて下さい。海外でも国内でも結構です。Please write about where you would like to visit. Why or why not? Give three reasons.
2. 「故郷」(My hometown) : 自分の故郷について英語で説明して下さい。例えば地元の人々、食べ物、祭り、有名な場所などを紹介して下さい。Write about your hometown, giving examples about the local people, food, festivals, famous places, etc.

## Appendix B

自由回答アンケート質問内容 (各設問 100 文字以上の記述依頼)

1. 日本人授業でのライティング指導は自分の英語力向上に役立ちましたか。また日本人授業の感想を自由に書いてください。
2. ネイティブ授業でのライティング指導は自分の英語力向上に役立ちましたか。またネイティブ授業の感想を自由に書いてください。
3. (文法チェックアプリ) は自分の英語力向上に役立ちましたか。また使用した感想を自由に書いてください。
4. (英文添削サービス) の英文添削は自分の英語力向上に役立ちましたか。また利用した感想を自由に書いてください。
5. *iEARN* に英文を投稿する活動やホリデーカードを作る活動は自分の英語力向上に役立ちましたか。また投稿やカード作りの感想を自由に書いてください。